

LA EVALUACIÓN EN LOS DECRETOS CURRICULARES AUTONÓMICOS PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL¹

Fº Javier Trigueros Cano

Universidad de Murcia

Davinia Soto Clares

Mónica Ibáñez García

Comunicación presentada en I Congreso Nacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria. Universidad de Murcia, 2012. Publicada en En Miralles, P. y Mirete, A. B. *La formación del profesorado en Educación Infantil y Educación Primaria*. Murcia: Editum, pp. 353-361.

RESUMEN

La definición e inclusión en la normativa actual de las competencias básicas incluye un nuevo enfoque en el desarrollo curricular que causa no pocos problemas al profesorado, pues su relación con los elementos tradicionales del currículum no se presenta como tarea fácil de llevar a la práctica. Después de década y media con una legislación que, implícitamente indicaba que el alumnado debía ser competente, pero sobre todo capaz, ahora llega el momento de explicitar con la mayor claridad el sentido competencial de los aprendizajes. A partir del año 2006, se incide desde las administraciones educativas en el papel que ocupan los criterios de evaluación, pues se consideran como referentes para conocer el grado de consecución de las competencias consideradas como básicas en la enseñanza obligatoria. Por tal motivo, y teniendo en cuenta la organización del Estado español en ciudades y comunidades autónomas, vamos a estudiar en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, qué competencias se adquieren y

¹ Este trabajo es resultado del proyecto de investigación “Criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación de los contenidos de Geografía e Historia en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria” (08668/PHCS/08), financiado por la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia en el marco del II PCTRM 2007-2010.

cómo según dichos criterios; y si éstos facilitan la labor del profesorado en el conocimiento, comprensión y orientación de este proceso.

Palabras clave: competencias básicas, criterios de evaluación, Conocimiento del Medio.

ABSTRACT

The definition and incorporation in the current regulation of the basic skills, includes a new element in the curricular development that causes many problems for the teaching staff because their relation with the previous aspects of the curriculum does not appear as easy task to put in practice. After half a decade with a legislation that implicitly it was indicating that the student body had to be competent but especially capable, now the moment comes to specify with the major clarity the competencial sense of learnings. It has insisted on evaluation criteria role from the educational administrations since 2006 because they are considered as main competencies to determine the degree of achievement of core competitions in compulsory education. For this reason and taking into consideration the organization of the Spanish State in cities and autonomous communities, we are going to study in the area of Natural and Social Science, what competitions are acquired and how according to the above mentioned criteria; and if these facilitate the labor of the professorship in the knowledge, comprehension and orientation of this process.

Keywords: basic skills, evaluation criterions, Environment Knowledge.

Introducción

En el actual sistema educativo español, la LOE es la norma de referencia que unifica, da coherencia, estructura, organiza, y regula todas las enseñanzas y los distintos elementos curriculares; de manera que se pueda asegurar y garantizar una formación común a todo el alumnado y garantizar la validez de los títulos. En su artículo 6.4 pone de relieve la importancia de las Administraciones educativas competentes, pues serán las encargadas de establecer el currículo de las enseñanzas reguladas en dicha norma.

Como desarrollo de la LOE se publicó el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (en adelante RD), en el que se incluye, como novedad, la definición de las competencias básicas que el alumnado ha de alcanzar al finalizar la educación obligatoria, correspondiendo a continuación a la Consejería competente en materia de Educación de cada comunidad autónoma establecer el currículo o plan de estudios de esta etapa educativa. Estas concreciones curriculares se han plasmado en diversos decretos y órdenes donde se especifican los objetivos, contenidos, métodos pedagógicos, criterios de evaluación y la contribución de las áreas al desarrollo de las competencias básicas correspondientes al conjunto de la etapa.

Como referente fundamental para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas están los criterios de evaluación, que expresan el tipo y grado de aprendizajes que se espera que los alumnos hayan alcanzado con respecto a los objetivos de cada una de las áreas. También deben ser útiles para evaluar los aprendizajes que se consideran básicos para todos los alumnos y ofrecernos la información necesaria para reconducir el proceso de enseñanza y aprendizaje en momentos concretos, y sobre el momento de aprendizaje en que se encuentran los alumnos.

Analizando el anterior el RD, hemos podido constatar que la definición que realiza sobre las ocho competencias básicas es más completa que la contribución que se hace desde el área de Conocimiento del Medio. Por ejemplo, en la definición de la competencia para la autonomía e iniciativa personal nos habla de: *conciencia y aplicación de valores y actitudes; capacidad para desarrollar proyectos de manera individual y colectiva; gestionar capacidades e intereses en relación con la oferta académica, laboral o de ocio disponible; tener una actitud positiva hacia el cambio y la innovación y desarrollar habilidades sociales*. En cambio, cuando explica cómo se contribuye desde el área sólo incide en la capacidad de *tomar decisiones desde el conocimiento de uno mismo y planificar de forma autónoma y creativa actividades de ocio*.

En investigaciones recientes, Trigueros, Soto e Ibáñez (2011) inciden en la relación entre la formulación de los criterios de evaluación y su influencia en la valoración sobre el grado de adquisición de las competencias básicas por parte del alumnado. De Pro y Miralles (2009) hablan de la dificultad en cuantificar y conocer el grado de competencias básicas que el alumnado debe adquirir en la etapa de Primaria, según la

legislación estatal. Pero, después de un análisis detallado del citado RD observamos que la información que ofrece resulta insuficiente para poder realizar una relación clara, gradual y objetiva entre criterios y competencias. Dado que se convierte en un gran problema el conocer cómo es el proceso de adquisición de las competencias y su graduación, hemos decidido indagar en los decretos de currículo autonómicos para conocer si dicha concreción facilita esta tarea y permite al docente poder conocer mejor cómo va adquiriendo el alumnado dichas competencias.

En esta investigación hemos analizado todos los decretos y órdenes que desarrollan el currículo para las distintas autonomías con el fin de comprobar si en alguna de ellas se facilita esta tarea para los centros educativos y, por consiguiente, para los equipos docentes encargados de realizar las programaciones de los distintos ciclos y su inclusión en los proyectos educativos. Así, nos hemos propuesto estos dos objetivos principales:

- Analizar, a partir de la formulación de los criterios de evaluación, la contribución que se hace al desarrollo de las competencias básicas en las distintas comunidades autónomas.
- Encontrar un posible currículo de Educación Primaria que se presente como modelo a seguir para la adquisición de las competencias básicas.

Proceso y clasificación

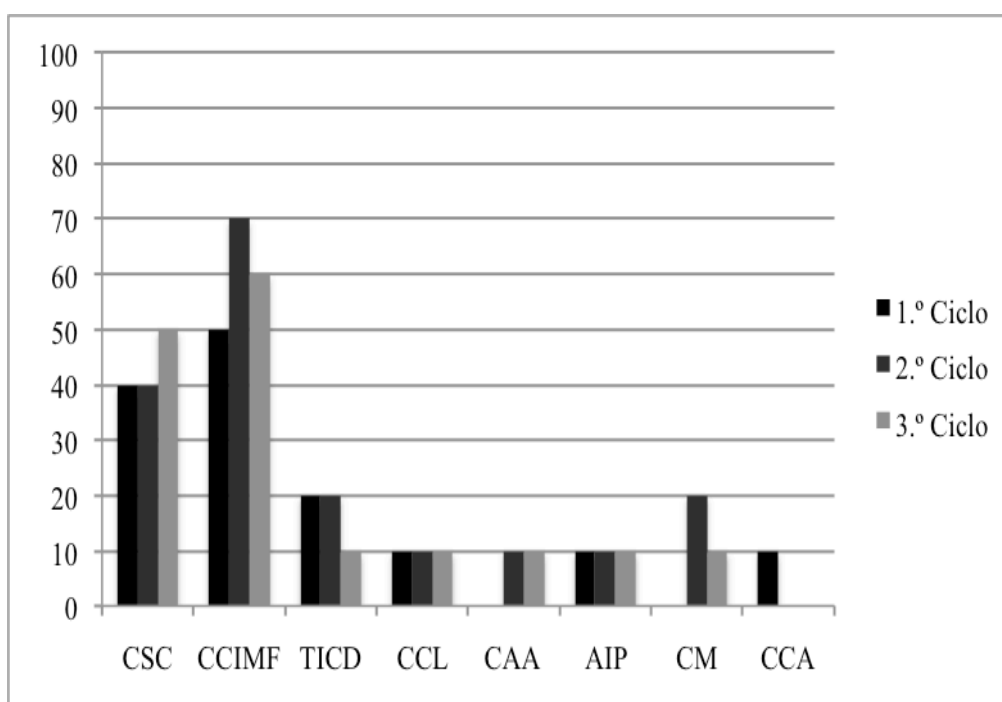
Durante el estudio hemos analizado los currículos que regulan las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria de las distintas comunidades autónomas del Estado español, excepto los de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla –por ser regulados por el Ministerio de Educación-, cuyo análisis hemos realizado anteriormente (Trigueros et al., 2011). Una vez estudiados y comparados los criterios de evaluación del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y las características que presentan en las citadas leyes, observamos que podemos agruparlos en cuatro bloques. Cada uno de estos grupos se ha representado mediante una gráfica que permite comparar el desarrollo de las competencias básicas en los criterios de evaluación de los tres ciclos a través de porcentajes, es decir, si una competencia se desarrolla en todos los criterios que componen el ciclo, tendría un grado de adquisición equivalente al 100%.

Currículo tipo 1

En este grupo hemos incluido las comunidades cuyos decretos presentan mayores carencias, pues apenas añaden criterios de evaluación distintos ni modificaciones a los del RD. Este grupo lo forman Aragón, Canarias, Extremadura e Islas Baleares, además de la comunidad autónoma de Andalucía, que aun planteando una metodología basada en núcleos temáticos y problemáticas diversas, en sus elementos curriculares nos remite al citado RD, no aportando referentes concretos para valorar el grado de adquisición de competencias.

En la imagen siguiente (gráfico 1) observamos como las competencias más desarrolladas, aunque no de manera progresiva, son las que se vinculan directamente al área: la competencia social y ciudadana y la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico; el resto apenas alcanzan el 20% de fomento en cada uno de los ciclos; destacando especialmente la ausencia de la competencia cultural y artística, la cual, debiera estar estrechamente vinculada con el Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.

Gráfico 1. Aragón, Canarias, Extremadura e Islas Baleares



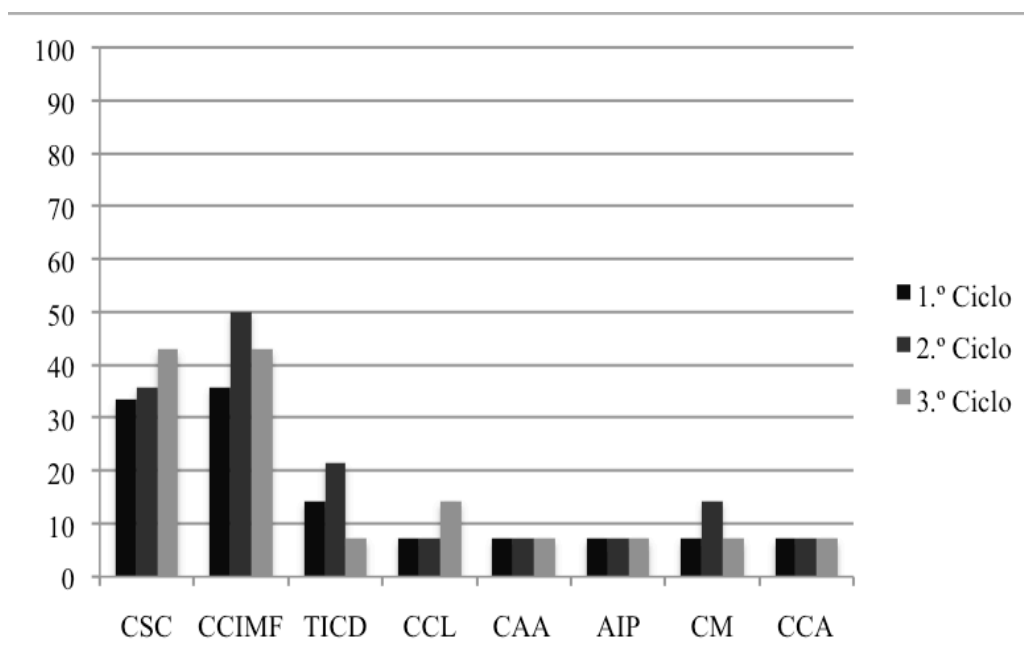
Currículo tipo 2

A pesar de que dentro de este grupo encontramos grandes diferencias tanto de forma como de fondo en la redacción de los criterios, el denominador común radica en que

siguen quedando indicadores fundamentales de las competencias básicas sin desarrollar. No ha sido fácil realizar este agrupamiento, por lo que hemos optado por dividir este grupo en dos subgrupos:

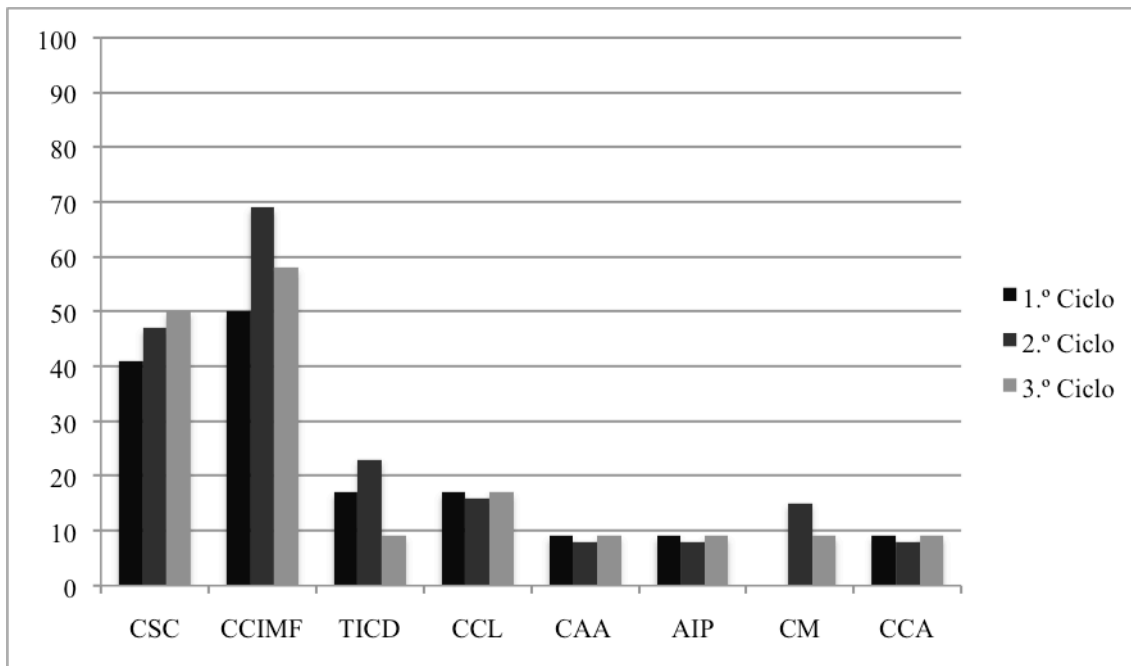
2.1 Comunidades autónomas de Madrid, Murcia, La Rioja y Cantabria (gráfico 2). Los currículos de éstas añaden criterios de evaluación que amplían algunas de las competencias básicas ya presentes en el RD, sin embargo, la competencia cultural y artística sigue presentando una escasa incidencia. De nuevo comprobamos cómo las competencias que más importancia adquieren son las vinculadas directamente al área y, además, de manera progresiva en el caso de la competencia social y ciudadana; el resto apenas se fomenta desde los criterios, aunque sí se debería favorecer desde el estudio del medio.

Gráfico 2. *Madrid, Murcia, La Rioja y Cantabria*



2.2 Decretos de Asturias, Valencia, Castilla y León, Galicia y Navarra. En ellos hemos constatado como la competencia cultural y artística sí queda cubierta en los tres ciclos añadiendo criterios vinculados a las manifestaciones del patrimonio natural, histórico y artístico del entorno (gráfico 3).

Gráfico 3. *Asturias, Valencia, Castilla y León, Galicia y Navarra*

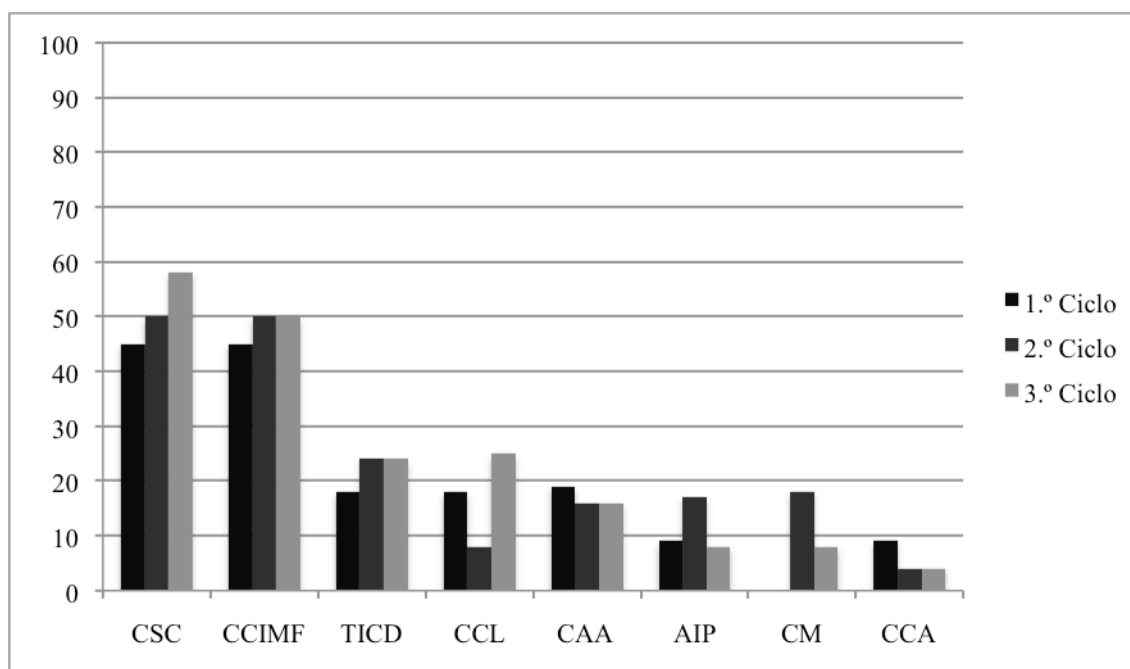


Currículo tipo 3

En este grupo hemos incluido los decretos de currículum de Cataluña y Castilla-La Mancha, destacando especialmente por su contribución a la competencia social y ciudadana, sobre todo en los aspectos que el RD no contempla, es decir, los vinculados a las relaciones próximas, resolución de conflictos, normas de convivencia, etc., aunque en ambos casos el tratamiento global de las competencias no llega a ser una realidad. Se añaden aspectos como la valoración del papel de las familias y de la convivencia democrática en niveles progresivamente más amplios.

En la imagen siguiente (gráfico 4) observamos como, además del desarrollo de las competencias más vinculadas al área, aumenta el fomento del resto de competencias en cada uno de los ciclos, en especial las competencias en comunicación lingüística, aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

Gráfico 4. *Cataluña y Castilla-La Mancha*



Currículo tipo 4

En este grupo sólo hemos incluido el decreto de currículum de la Comunidad Autónoma del País del Vasco. Creemos que su definición y concreción supera con creces todos los anteriores, por lo que hemos considerado conveniente dedicar un apartado específico para su explicación. En primer lugar, es el que más facilita la labor del docente para saber qué tiene que hacer, cómo, cuánto, cuándo, etc. para conocer el desarrollo de una enseñanza competencial tomando como referencia los criterios de evaluación. De todos los analizados, ha demostrado ser el que más y mejor completa la legislación estatal, convirtiéndose de esta manera en una herramienta de mayor eficacia y precisión al servicio de los docentes para la evaluación del alumnado en función de las competencias básicas.

Como se observa a continuación, aunque la formulación del criterio de evaluación es igual a la del RD, la inclusión de los indicadores aporta una gran dosis de claridad en este nebuloso mundo del conocimiento y evaluación en un modelo competencial. Mientras que en el Real Decreto con dicho criterio se fomentaban las *competencias social y ciudadana* y la *competencia en comunicación lingüística*, los indicadores en el decreto vasco suponen la aparición de cinco competencias más: *competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico*, *tratamiento de la información* y *competencia digital*, *competencia matemática*, *competencia cultural y artística* y *competencia para aprender a aprender* y *autonomía e iniciativa personal*. De este

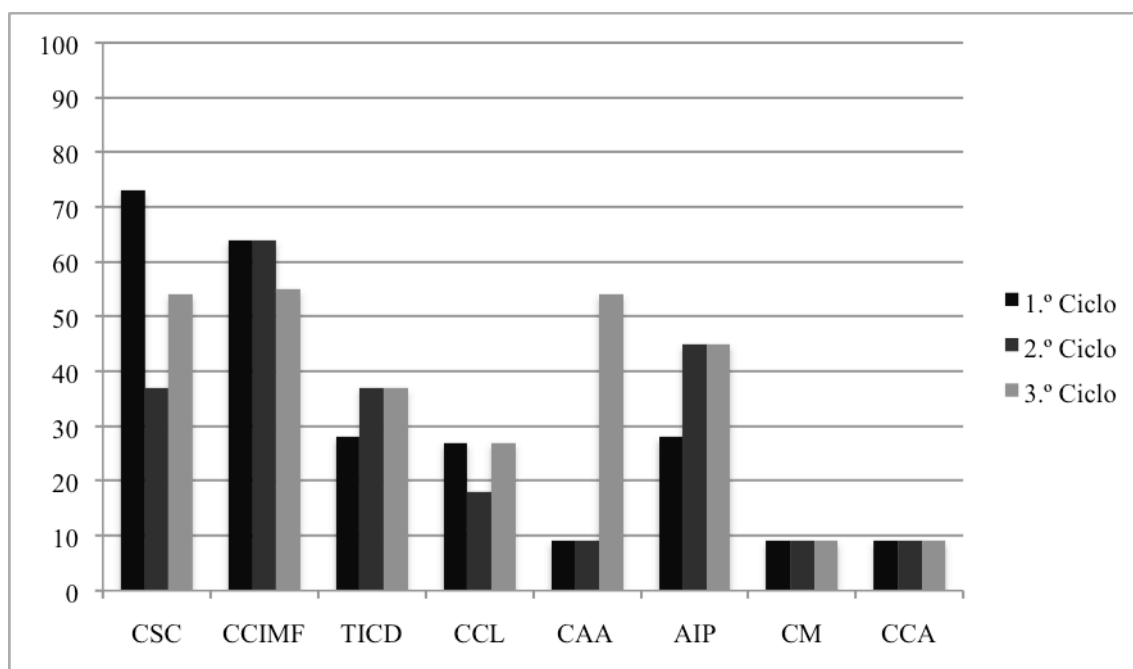
modo, la legislación vasca apuesta por un tratamiento pedagógico de las competencias básicas globalizado y efectivo, aportando un marco legislativo más coherente sobre el que realizar las futuras concreciones curriculares.

Por ejemplo, en el primer ciclo, al criterio *explicar con ejemplos concretos, la evolución de algún aspecto de la vida cotidiana relacionado con hechos históricos relevantes, identificando las nociones de duración, sucesión y simultaneidad*, le añaden unos indicadores de evaluación que facilitan la comprensión y consecución del mismo, y por supuesto, una mejor y más clara relación con el desarrollo de las competencias básicas. Éstos son los indicadores referidos al criterio anterior:

- *Clasificar las nociones básicas del tiempo histórico: presente-pasado-futuro, anterior-posterior, duración y simultaneidad (antes de, después de, al mismo tiempo que, mientras...).*
- *Reconocer determinados restos, usos, costumbres, actividades, herramientas... como indicadores de formas de vida propias de la sociedad en una época histórica concreta.*
- *Relatar hechos de su vida utilizando aspectos básicos del tiempo histórico: pasado, presente, futuro, anterior, posterior, simultáneo, partiendo de su historia familiar y de la localidad.*
- *Utilizar fuentes orales, escritas, audiovisuales... para reconstruir la historia personal y familiar inmediata.*
- *Manifestar respeto por las costumbres y formas de vida de nuestros antepasados y por el patrimonio cultural y natural de la localidad y de Euskal Herria.*

Si observamos la imagen (gráfico 5), notamos un aumento significativo de todas las competencias, destacando especialmente las competencias social y ciudadana, conocimiento e interacción con el mundo físico, comunicación lingüística, aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

Gráfico 5. País Vasco



Conclusión

Para concluir, nos atrevemos a afirmar que tras la comparación entre los decretos autonómicos comprobamos como la mayoría de ellos amplía y completa principalmente las dos competencias básicas más vinculadas al área, es decir, competencia social y ciudadana y competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico. Sin embargo, sigue siendo obvio que no se consigue articular un tratamiento global de las competencias.

Otra evidencia destacable es que el desarrollo de las competencias básicas a lo largo de la etapa no sigue una progresión coherente en cada uno de los ciclos tal y como reflejan las gráficas anteriores.

Para finalizar, sólo queda decir que el análisis detallado de los criterios de evaluación nos ha servido para constatar que la formulación no facilita el conocimiento sobre su adquisición y tampoco su progresión, puesto que no existe una continuidad entre competencias y redacción de criterios de evaluación.

Es evidente que no sólo desde el área de Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural se puede y se debe realizar el cien por cien del desarrollo competencial, pero sería deseable que el resto de competencias tuvieran una mayor relevancia además de coherencia en su progresión.

La concreción en la formulación de los criterios de evaluación con los indicadores es un aspecto que ayuda a homogeneizar y a objetivar, orienta al docente en la cuantificación y concreción sobre el grado de adquisición de las competencias básicas, simplifica las tareas a realizar y sirve de estímulo para mejorar la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en un modelo competencial; y esto sólo se observa en el desarrollo curricular del País Vasco.

Referencias bibliográficas

CAA (2007). *Decreto 230/2007*, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía.

CAA (2007). *Orden de 9 de mayo de 2007*, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

CAC (2007). *Decret 142/2007*, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària.

CAC (2007). *Decreto 126/2007*, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.

CAC (2007). *Decreto 56/2007*, de 10 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

CACL (2007). *Decreto 40/2007*, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.

CACLM (2007). *Decreto 68/2007*, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

CAE (2007). *Decreto 82/2007*, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura.

CAFN (2007). *Decreto Foral 24/2007*, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra.

CAG (2007). *Decreto 130/2007*, do 28 de xuño, polo que se establece o currículo da Educación Primaria na Comunidade Autónoma de Galicia.

CAIB (2007). *Decreto .72/2008*, de 27 de junio, por el cual se establece el currículo de la educación primaria en las Islas Baleares.

CALR (2007). *Decreto 26/2007*, de 4 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja.

CAM (2007). *Decreto 22/2007*, de 10 de mayo, del consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de Educación Primaria.

CAPA (2007). *Decreto 56/2007*, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias.

CAPV (2007). *Decreto 175/2007*, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

CARM (2007). *Decreto 286/2007* de 7 de septiembre, por lo que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

CV (2007). *Decret 111/2007*, de 20 de juliol, del Consell, por lo que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana.

DE PRO, A. y MIRALLES, P. (2009). El currículo de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en la Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 27, pp. 59-96.

MEC (2006a). *Ley Orgánica 2/2006* de 3 de mayo de la Educación (LOE). BOE de 4 de mayo.

–(2006b). *Real Decreto 1513/2006* de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en Educación Primaria. BOE 8 de diciembre.

TRIGUEROS, F.J.; SOTO, D. e IBÁÑEZ, M. (2011). La evaluación en la LOE para el desarrollo de competencias básicas en Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. En Miralles, P.; Molina, S. y Santisteban, A. (edit.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, vol. II, pp. 285-293.